

Arnold, Rolf

Die administrative Konstruktion der Bildungswissenschaften. Oder: Über die Traditionsvergessenheit opportunistischer Pädagogik

PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 3, S. 125-126



Quellenangabe/ Reference:

Arnold, Rolf: Die administrative Konstruktion der Bildungswissenschaften. Oder: Über die Traditionsvergessenheit opportunistischer Pädagogik - In: PÄD-Forum: unterrichten erziehen 37/28 (2009) 3, S. 125-126 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-31854 - DOI: 10.25656/01:3185

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-31854>

<https://doi.org/10.25656/01:3185>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.paedagogik.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

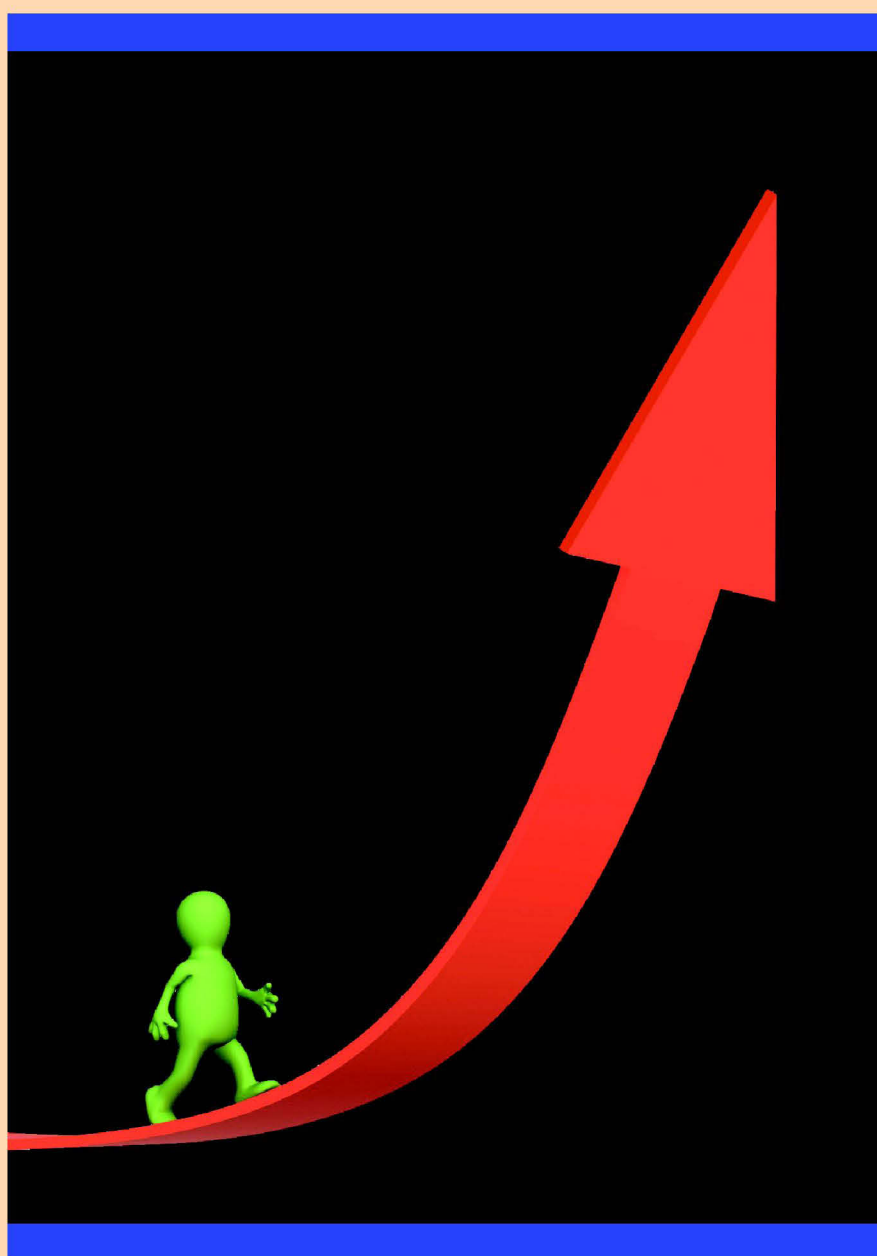
Digitalisiert

PÄD Forum

Themen:

3 / 2009

- Der Berufseinstieg von Lehrern
- Problemlage Bildungswissenschaften
- Praxisreport: Bildung bei den Tuaregs
- Zuguterletzt + Zuallerguterletzt



Rat an Lehrer

Finde heraus, was Schüler
besonders gut können.
Lob sie dafür!
So werden sie selbstbewusst
und probieren auch Dinge,
die sie noch nicht gut können!!!

Die Schuld der Lehrer

Schuld an der
Schulmisere in Deutschland
sind die Lehrer,
die mit Kompetenz und Herzblut

ein widersinniges,
menschenverachtendes,
antiquiertes Schulsystem
am Leben erhalten, ---

der Kinder zuliebe!!!

Erfolgspädagogik

Hab Geduld mit dir
und noch viel mehr
mit anderen.
Viel, viel mehr!

Einsicht und Vernunft
setzen sich nur
sehr, sehr langsam durch.

Wohltuende Gelassenheit
ist die Grundlage jeder
erfolgreichen Pädagogik!!!

Klaus Vogel
Seminarleiter und „pädagogischer Wanderprediger“

Inhaltsverzeichnis

Das Thema: Der Berufseinstieg von Lehrern Moderation: Heinz Moser

Einleitung zum Themenschwerpunkt	
<i>Von Heinz Moser</i>	99
Entwicklungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrern	
<i>Von Uwe Hericks</i>	100
Belastender oder kompetenzorientierter Umgang mit Anforderungen und Ressourcen im Berufseinstieg?	
<i>Von Stefan Albisser</i>	104
Beanspruchung im Berufseinstieg	
<i>Von Manuela Keller-Schneider</i>	108
Anforderungen im individualisierten Unterricht	
<i>Von Miriam Hellrung</i>	113
Stimmen zum Berufseinstieg	
<i>Interviewführung und Textgestaltung: Manuela Keller-Schneider</i>	116

ESSAYS, BERICHTE etc. pp.

Die administrative Konstruktion der Bildungswissenschaften	
<i>Von Rolf Arnold</i>	125
Bildungswissenschaften – Begriff – Profile – Perspektiven	
<i>Von Hanna Kiper</i>	127
Bildungswissenschaft?	
<i>Von Volker Ladenthin</i>	132

Praxisreports	134
--------------------------------	-----

Magazin:

Zur Ansicht	98
MOMENT MAL	123
Service-Nachrichten	138
Service-Termine	139
Service-Bücher	140
Zuguterletzt	142
Zuallerguterletzt	143
Impressum	143

Titelfoto: © frenta – fotolia.com

Rolf Arnold · Kaiserslautern

Die administrative Konstruktion der Bildungswissenschaften

Oder: Über die Traditionsvergessenheit opportunistischer Pädagogik

Es gibt sie: die Bildungswissenschaften. Zumindest ergibt ein neuzeitlicher Existenztext – das Googeln – 152.000 Einträge zu diesem Begriff¹, und es gibt auch ministerielle Festlegungen und Standards, wie für kaum eine andere wissenschaftliche Disziplin. Am prominentesten sind dabei die „Standards für die Lehrerbildung“, welche die Kultusministerkonferenz am 16.12.2004 verabschiedet hat (KMK 2004), und man hat fast den Eindruck, dass die Bildungswissenschaften ein ministeriell geschaffener Disziplinverbund sind. So definierte die KMK: „Die Bildungswissenschaften umfassen die wissenschaftlichen Disziplinen, die sich mit Bildungs- und Erziehungsprozessen, mit Bildungssystemen sowie mit deren Rahmenbedingungen auseinandersetzen“ (ebd., S. 1) – ganz so, als hätte es die realistische Wendung der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft seit den 1960er Jahren (Roth 1967) und mit ihr eine breite Abkehr vom Bildungsbegriff überhaupt nie gegeben.

Für den Verdacht, dass es sich bei den Bildungswissenschaften um eine ministerielle Schreibtischgeburt handele, spricht auch die relativ zurückhaltende bis ignorante Haltung zahlreicher erziehungswissenschaftlicher Diskussionskontexte. So reagierte zwar die Zeitschrift für Pädagogik relativ rasch, indem sie eine Diskussion zu den KMK-Standards veröffentlichte, in welcher auch berechnete „Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept“ (Herzog 2005) artikuliert wurde, doch ließ sich der Rest der Zunft recht arglos – um nicht zu sagen: „opportunistisch“ – auf das amtlich zuerkannte Label ein: Universitäre Institute wurden umbenannt und Professuren „bildungswissenschaftlich“ neu benannt, ohne auch nur einen leichten Aufschrei der realistisch gewendeten Erziehungswissenschaftler zu vernehmen, die dereinst so taten, als würde sich pädagogische Modernität einerseits und das Festhalten am Bildungsbegriff andererseits gegenseitig ausschließen. Jetzt begann vielmehr eine vollständig gegenläufige Weltsicht die Oberhand zu gewinnen: Die Bildungswissenschaft entpuppte sich mehr und mehr als das

Konzept, mit dessen Hilfe zahlreiche Kultusministerien eine Renaissance bzw. Verstärkung der empirischen Unterrichtsforschung bei der Entwicklung der Erziehungswissenschaften zu begründen versuchten.

Totgesagte leben länger

Verlorene Schlachten soll man nicht erneut schlagen oder in Sandkastenkriegen nachstellen (vgl. Büttmeyer/Möller 1979). Und doch ist es unvermeidbar, an folgendes zu erinnern: Die Abwendung der Pädagogik vom Bildungsbegriff in den 70er Jahren war entschieden, aber niemals vollkommen. Doch auch diese Entschiedenheit war folgenreich genug: Die verstärkte Hinwendung zur Tatsachenforschung ging nämlich auch mit der zumeist unausgesprochenen Inaussichtstellung einer technologischen Nutzbarmachung der Ergebnisse erziehungswissenschaftlichen Forschens einher – eine überdehnte Wirkungsaussicht, die sich die Erziehungswissenschaften – tief getroffen auch von der sehr vordergründigen Diagnose eines „Technologiedefizits“, wie es Luhmann und Schorr der Pädagogik vorwarfen – abringen ließen. Die so geschürten Erwartungen konnten jedoch nicht erfüllt werden: Eltern, ErzieherInnen und Lehrkräfte beziehen sich selten – dann, wenn sie erfolgreich handeln – auf Ergebnisse der empirischen Erziehungswissenschaft. Und wissenschaftlich exakte Erforschung praktischer Problemlagen eröffnet nicht per se einen Zugang zu ihrer Bewältigung, denn Praxiswissen ist etwas anderes als Wissenschaftswissen. Es ist jedoch nicht die Naivität der – überzogenen – pädagogischen und häufig auch bildungspolitischen Wirkungshoffnungen, welche man den pädagogischen Tatsachenforschern vorhalten kann, sondern vielmehr die ungewollten Nebeneffekte, die mit diesem Shift einhergingen. Die empirische Pädagogik behinderte mit ihrem Objektivismus die Entwicklung eines genuinen Wirkungs- und Wirksamkeitsverständnisses für erzieherische sowie unterrichtliche oder lernberaterische Interaktion und versäumte jahrelang eine wirkliche kritische Nutzendebatte. Der Bildungsbe-

griff eröffnete demgegenüber aufgrund seiner spezifischen historischen und konzeptionellen Aufladung schon stets einen Zugang zu einem adäquateren – subjektwissenschaftlich belastbaren – Verständnis möglicher pädagogischer Wirksamkeiten, welche sich heute mit systemisch-konstruktivistischen Konzepten noch sehr viel genauer beschreiben lassen: „Lehrerinnen und Lehrer können nur dort Wirkungen entfalten, wo ihr Tun im Anderen Resonanz zu erzielen vermag“ (Arnold/Arnold-Haucky 2009, S. 2). Dies bedeutet: „Indem sie ‘Menschen stärken’ (von Hentig), erweitern sie deren biographische Optionen, diese können dann gesellschaftlich verantwortlich und solidarisch handeln, müssen dies aber nicht, Lehrerinnen und Lehrer sind für dieses Können, nicht für das Müssen verantwortlich, und selbst dieses Können können sie nur ermöglichen, nicht erzwingen“ (ebd.).

Das Subjekt: Widerständig, unbe-rechenbar, selbstorganisiert und lösungskompetent

Solche Überlegungen verweisen nachdrücklich darauf, dass Bildungswissenschaft ohne eine Subjektvorstellung nicht denkbar ist. Die Frage nach der jeweils spezifischen Aneignungslogik und deren biographischen Einfärbungen und vielleicht gar Typisierungen ist dabei ebenso Thema, wie die Suche nach den Möglichkeiten eines transformativen Lernens, welches über diese hinauszudeuten in der Lage ist. Eine solche Subjekttheorie konzeptionalisiert das Subjekt grundsätzlich von seinen Möglichkeiten her und nicht – wie die landläufigen didaktischen Konzepte vom Vergangenen (z.B. „bewährten“ Kulturbestandteilen) her. In diesem Sinne ist Bildung stets eine selbst einschließende Bewegung, die eine andere als eine objektwissenschaftliche Betrachtung sowie ein zukunftsbezogenes Lernen zwingend nahe legt. Hierauf verweisen uns die neueren organisationspädagogischen Ansätze, und sie fordern auch eine neue sozialwissenschaftliche Konzeption, mit der Wissenschaft in der Lage ist,

„(...) to stepp out of the shadow and to establish an advanced social sciences methodology, that integrates science (third person view), social transformation (second person view) and the evolution of self (first person view)“ (Scharmer 2009, S. 16).

Diese ganzheitliche, nicht bloß tatsachenwissenschaftliche Konzeptionalisierung ist für die Bildungstheorie nicht neu, greift diese doch auf ganzheitliche Erkenntnistheorien zurück, wie sie in Goethes Farbenlehre oder auch Diltheys Beschreibungen der „Repräsentationen vom Erleben aus“ anklingen: „Das Erlebnis“ – so Dilthey – steht nicht als ein Objekt dem Auffassenden gegenüber, sondern sein Dasein für mich ist ununterschieden von dem, was in ihm für mich da ist“ (Dilthey 1981, S. 168). Aus diesem Grunde ist Bildung nur sehr vordergründig tatsachenwissenschaftlich zu analysieren, ist der Blick, den wir dabei zugrunde legen, doch untrennbar verwoben mit dem, was wir in unseren eigenen Bildungsprozessen als möglich und sinnvoll erleben und welches innere Verhältnis wir zur Bildung im Allgemeinen und unserer eigenen im Besonderen entwickeln konnten. Bildungswissenschaft, die sich auch der „Future as it emerges“ (Scharmer 2009) zuwendet, muss demnach tatsachenorientiert, transformationsorientiert und selbsteinschließend sein, will sie mehr zu Tage fördern als das, was wir aus unserer Vergangenheit bereits kennen.

Warnung: Wider die empiristische Usurpierung des Bildungsbegriffs

Bildungswissenschaften auf eine tatsachenorientierte Empirie zu verkürzen, schüttet deshalb das Kind mit dem Bade aus und geht des Themas, welchem sie sich zu widmen vorgibt, verlustig. Bildung ist vielmehr notwendig transformationsorientiert, d.h. man lernt die Bildungssysteme und die in ihnen lernenden und lehrenden Menschen nur zu verstehen, wenn man sie verändert. Und Bildungswissenschaft muss auch die „selbsteinschließende Reflexion“ (Varela u. a. 1992) zum Thema haben, d.h. in ihren Erkenntnisbemühungen stets die gewachsenen Bilder, ohne die wir nicht „sehen“ können, als das in Rechnung stellen, was sie sind: erfahrungsbasierte Konzepte und Deutungen einer Welt, die auch ganz anders sein könnte und es auch ist – dort, wo überlieferte Vorstellungen von den Akteuren über Bord geworfen und Veränderungen eingeleitet worden sind. Wie und mit welchen selbsteinschließenden Reflexionen nähern sich bil-

dungswissenschaftliche Forschungen, die sich als Lebenslaufs- und Veränderungsforschungen begründen ließen (vgl. Arnold 2008), dieser „Future as it emerges“ (Scharmer u. a. 2009)? Und wissen sie um die Aufladungen des Bildungsbegriffes, wenn sie diesen benutzen (lassen), um sich empirisch neuerlich gewendet und voller Nutzenversprechungen zu positionieren? Geht das Entstehen der Bildungswissenschaft mit einer Zerstörung des Bildungsgedankens zu Gunsten eines kurzfristigen Bedeutungsschubes einher, welcher mit technologischen Nutzenerwartungen einer ansonsten eher symbolisch agierenden Bildungspolitik untrennbar verknüpft ist, denen man auch dieses Mal nicht wird entsprechen können. Und dann? Was wird dann aus der Bildung, und was aus der Bildungswissenschaft?

Anmerkung

¹ Zugriff am 8.1.2009

Literatur

- Arnold, R./Arnold-Haecky, B.: Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik. Baltmannsweiler 2009.
- Büttemeyer, W./Möller, B. (Hrsg.): Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft. München 1979
- Dilthey, W.: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Frankfurt 1981.
- Herzog, W.: Müssen wir Standards wollen? Skesis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51(2005), 2, S. 252–258.
- KMK: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004. Hrsg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder. Bonn 2004.
- Roth, H.: Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Frankfurt 1967, S. 179–191.
- Scharmer, C.O.: Theory U. Leading from the Future as it Emerges. San Francisco 2009.
- Varela, F. u. a.: Der Mittlere Weg der Erkenntnis. Der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung. Bern u. a. 1992.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Rolf Arnold
TU Kaiserslautern
Pfaffenbergstr. 95
67663 Kaiserslautern



Eberhard Bolay / Berthold Reichle

Waldpädagogik

Handbuch der waldbezogenen Umweltbildung. Teil 1: Theorie
2007. X, 244 Seiten. Kt.

ISBN 9783834003119. € 18,—

Waldpädagogik ist ganzheitliches Lehren und Lernen im Lebensraum Wald und ein wertvoller Ansatz für die Arbeit mit Menschen aller Altersgruppen. Sie versteht sich als waldbezogene Umweltbildung im Rahmen der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und verfolgt damit Bildungs- und Erziehungsziele zu deren Erreichen sie Methoden vorweisen muss. Um den professionellen Ansprüchen aus Forst und Pädagogik gerecht zu werden, bedarf es einer fundierten Pädagogik. In diesem Sinne ist dieses Buch entstanden. Es will Waldpädagogik als ein pädagogisches Konzept fundieren und die notwendigen Kenntnisse vermitteln. Das Werk besteht aus zwei Bänden, wovon der erste ein pädagogisches Fundament legt.

Im Band 1, Theorieteil finden sich folgende Kapitel: **Wald und Gesellschaft, Waldpädagogik zwischen Wald und Pädagogik, Neue Entwicklungen in der waldbezogenen Umweltbildung, Pädagogische Konzepte und deren Grundlagen, Zielgruppen, Didaktik und Methodik** und eine ausführliche Literaturliste.

Der Band 2, Praxisteil wird einen umfassenden Überblick über waldpädagogische Aktivitäten und deren Variationsmöglichkeiten bieten. Eine **Datenbank** auf CD-Rom soll bei zielgerichteter und zielgruppenspezifischer Planung und Durchführung helfen.

Schneider Verlag Hohengehren
Wilhelmstr. 13;
D-73666 Baltmannsweiler